

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

**ULOGA NASTAVNIKA U RAZVOJU KRITIČKOG MIŠLJENJA KOD
STUDENATA FILOZOFSKOG FAKULTETA U RIJECI**

(završni rad)

STUDENTICA: Sara Sušanj

MATIČNI BROJ: 0009070418

STUDIJ: Sveučilišni dvopredmetni preddiplomski studij filozofije i pedagogije

MENTORICA: Iva Buchberger, mag. paed. et phil.

Rijeka, rujan 2017.

Vanje, Sandre i Sanjinu.

SADRŽAJ:

1. Uvod	6
2. Što je kritičko mišljenje?	7
2.1. Definiranje pojma kritičko mišljenje	7
2.2. Kritičko mišljenje i (visokoškolsko) obrazovanje	9
2.3. Nastavnici kao čimbenici u razvoju kritičkog mišljenja	11
3. Poučavanje za kritičko mišljenje	14
3.1. Suradničko učenje i poticajno nastavno ozračje	15
3.2. Nastavne metode za poticanje kritičkog mišljenja	17
3.2.1. Oluja mozgova ili ideja	17
3.2.2. Insert metoda i vođeno čitanje	17
3.2.3. Grozdovi i rotirajući pregled	18
3.3. Primjer pristupa poučavanju za kritičko mišljenje (primjer ERR sustava)	19
3.4. Konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje	21
4. Metodologija istraživanja	24
4.1. Predmet istraživanja	24
4.2. Cilj i zadatak istraživanja	24
4.3. Hipoteza istraživanja	24
4.4. Uzorak istraživanja	24
4.5. Varijable	27
4.6. Postupak i metode prikupljanja podataka	28
4.7. Instrument istraživanja, obrada i analiza podataka	28
5. Prikaz i interpretacija rezultata	29
6. Preporuke i otvorena pitanja	43
7. Zaključak	47
8. Prilozi	48
8.1. Anketni upitnik	48
9. Literatura	52

SAŽETAK

U kontekstu aktualnih društvenih zbivanja i izraženom potrebom provođenja cjelovite kurikularne reforme obrazovnog sustava u Hrvatskoj, sve se više ističe značaj poticanja kritičkog mišljenja kod učenika i studenata kao budućih aktivnih građana. Iako se puno pažnje pridaje pojmu kritičkog mišljenja, a isto tako u kontekstu obrazovanja postoji i svijest o potrebi razvoja kritičkog mišljenja, pretpostavka ovog rada je da nastavnici nedovoljno potiču razvoj kritičkog mišljenja kod studenata. U razvoju kritičkog mišljenja kod studenata glavnu ulogu imaju upravo nastavnici. Cilj istraživanja bio je ispitati obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Kako bi se ispitala obilježja poučavanja kojima nastavnici potiču razvoj kritičkog mišljenja kod studenata, sudionici istraživanja bili su studenti diplomskih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci. U istraživanju je primijenjen kvantitativan metodološki pristup. Koristio se postupak anketiranja za prikupljanje podataka. Slijedom toga, konstruirao se anketni upitnik koji je uključivao ljestvice procjene Likertovog tipa. Podaci su se obradili statističkim programom *IBM SPSS* na razini deskriptivne statistike. Rezultati su pokazali kako studenti najviše vrijednosti pripisuju sljedećim obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje: poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom, odnos poštovanja i prihvatanja, provođenje pisanih ispita esejskog tipa, spremnost na odgovaranje na pitanja studenata, opušteno i tolerantno radno ozračje na nastavi. Najmanje vrijednosti studenti pripisuju sljedećim obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje: primjena različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi, poticanje studenata da prate svoj rad i napredak, poticanje na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji su učili, poučavanje kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka te poticanje da u okviru nastave studenti jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore. Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci najmanje je usmjerena na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja, poticanje interakcije na nastavi te primjenu različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi. Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja na Filozofskom fakultetu u Rijeci usmjerena je prvenstveno na stvaranje poticajnog nastavnog ozračja za učenje.

Ključne riječi: poučavanje za kritičko mišljenje, nastavnici, visokoškolsko obrazovanje.

ABSTRACT

In the context of current social events and the expressed need for complete curricular reform of the education system in Croatia, the importance of encouraging critical thinking in students as future active citizens is increasingly emphasized. Although the concept of critical thinking itself is very popular, and the awareness of the participants of the educational process about the great need for individuals who think critically is present, the premise of this paper is that teachers are insufficiently encouraging the development of critical thinking among students. Teachers have a major role in developing critical thinking in students. The aim of this research was to examine the features of teaching for critical thinking. In order to examine the characteristics of teaching that teachers use to encourage the development of critical thinking in students, the participants of the study were students of graduate studies at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka. The research was conducted using a quantitative methodological approach and a Likert-type questionnaire used for data collection. The data was processed by the use of statistical software *IBM SPSS* at the level of descriptive statistics. The results showed that features of learning to think critically that students value the most are encouraging presentations in front of the group, respect and acceptance, essay questions in written exams, teacher readiness to answer student questions, relaxed and tolerant work environment. On the other hand, features that students value the least are: various active teaching methods, encouraging students to follow their work and progress, encouraging self-perpetuating notes and organizing the content they have learned, teaching how to learn or solve specific tasks, and encouraging asking questions student to student within the classroom. The role of teachers in the development of critical thinking among students of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka is at least directed towards teaching metacognitive skills and learning strategies, encouraging interaction in teaching and applying different active teaching methods in class. The role of teachers in developing critical thinking at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka is primarily directed at the creation of a stimulating learning environment.

Key words: teaching for critical thinking, teachers, higher education.

1. Uvod

Potreba za pojedincima koji misle kritički je velika, a jedan od razloga tome je i današnja količina informacija koja uvelike nadilazi nekadašnju. Miliša i Ćurko (2010) navode kako upravo u količini informacija i medijskoj manipulaciji informacijama leži opasnost od njihovog pukog usvajanja. Kritičko mišljenje tako postaje sredstvo koje pojedincu osigurava da uspješnije razluči valjane informacije od nevaljanih. Nadalje, razvojem demokratskog društva uočava se potreba za aktivnim građanima koji promišljaju kritički jer samo oni koji kritički promišljaju sami sebe i svijet oko sebe postaju aktivni sudionici društvene zajednice (Miliša i Ćurko, 2010). Također, aktivni sudionici društvene zajednice znaju svoja prava i obaveze te znaju kojim putem usmjeriti društvene promjene. Pešić (2003) navodi kako institucije demokratskog društva počivaju upravo na dobro informiranom, racionalnom građaninu koji promišlja i preispituje svoje odluke, stavove i ponašanja kao i društvene modele i obrasce, a Forum za slobodu odgoja (2016) kritičko mišljenje definira kao najvažnije umijeće u otvorenom i demokratskom društvu koje mlade uči kako rješavati probleme, kritički preispitivati situacije i donositi promišljene i utemeljene odluke. Jedna od takvih institucija je i odgojno-obrazovna, u ovom kontekstu, visokoškolska ustanova, a nositelji promjena su sveučilišni nastavnici.

S obzirom na navedenu važnost kritičkog mišljenja u suvremenom društvu, cilj ovog rada je ispitati obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci, odnosno ispitati obilježja poučavanja kojima sveučilišni nastavnici kod studenata na Filozofskom fakultetu u Rijeci potiču kritičko mišljenje. Uz saznanje o tome koja je uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata, ovim se radom želi utvrditi koja su obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci razvijenija, a koja sadržavaju prostor za poboljšanje i napredak.

2. Što je kritičko mišljenje?

2.1. Definiranje pojma kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje je pojam koji ima široko značenje. Često ga koristimo u svakodnevnom govoru, prilikom procesa rješavanja problema i donošenja odluka (Bošnjak, 2009) pa stoga postoji i pregršt njegovih različitih tumačenja koja nisu uvijek ujednačena. Pešić (2003) navodi nekoliko razloga izostanka jednoznačnog određenja pojma kritičkog mišljenja. To su prvenstveno problemi same definicije i konteksta u kojima se pojam kritičko mišljenje upotrebljava. Drugim riječima, definicija i aspekti kritičkog mišljenja mogu biti prilagođeni određenom kontekstu uporabe ili specifičnom području. Nadalje, problematičan je i primat prakse nad teorijskim utemeljenjem koncepta kritičkog mišljenja. Naime, upravo je široka primjenjivost kritičkog mišljenja uzorkovala ubrzani razvoj prakse nad teorijom. Isto tako, složenost pojma kao i problem evaluacije kritičkog mišljenja utjecali su na izostanak dublje i ozbiljnije konceptualizacije pojma sve do današnjih dana. Grozdanić (2009) navodi kako je osim problema raznolikosti u definiranju pojma kritičko mišljenje i problema mjerenja i procjene sposobnosti kritičkog mišljenja, prisutan još i problem izjednačavanja tog pojma s pojmom kritiziranja te problem u načinima i posljedicama poučavanja kritičkog mišljenja.

Iako postoji pregršt različitih definicija pojma kritičko mišljenje za potrebe ovog rada bit će navedena shvaćanja pojma kritičkog mišljenja nekih od najznačajnijih teoretičara koji su se njime bavili. Prvi od njih je John Dewey (1859-1952) koji je početkom dvadesetog stoljeća refleksivno mišljenje definirao kao aktivno, ustrajno i pomnjivo razmatranje vjerovanja ili pretpostavljenih oblika znanja u svjetlu temelja (razloga) koji ih podupiru i daljnjih zaključaka do kojih vode (Dewey 1909, prema Grozdanić, 2009). Drugim riječima, takvo mišljenje je mišljenje koje obuhvaća proces traženja razloga koji će podupijeti vjerovanja i analizu mogućih posljedica tih vjerovanja. Iako pod nazivom refleksivno mišljenje, Dewey se smatra utemeljiteljem i ocem modernog kritičkog mišljenja (Buchberger, 2012).

Nešto kasnije, 1991. godine, Robert Ennis kritičko mišljenje definira kao logičko, refleksivno mišljenje koje je usmjereno na odlučivanje o tome u što vjerovati i što činiti (Ennis, 1991). Pored definicije pojma kritičko mišljenje, Ennis navodi i kompetencije koje kritičko mišljenje obuhvaća. To su: razlikovanje činjenica i vrijednosti, procjenjivanje pouzdanost izvora

ili navoda, točnost navoda ili tvrdnje, razlikovanje poduprte i nepoduprte tvrdnje, otkrivanje pozicije ili perspektive mišljenja, razlikovanje izrečenih i neizrečenih pretpostavki, poznavanje nelogičnosti te određenje snage argumenata (Ennis, 1962, prema Bošnjak, 2009, str. 262).

Dio recentnih radova referira se također i na autora Davida Kloostera. Klooster (2001) nudi sveobuhvatnu definiciju pojma kritičkog mišljenja u pet točaka. Prvenstveno, kritičko mišljenje definira kao neovisno mišljenje u smislu da svaka osoba formira svoje vlastite ideje, vrijednosti i vjerovanja. Uvjet za formiranje neovisnog mišljenja je sloboda mišljenja i samostalnog odlučivanja o složenim pitanjima. Nadalje, informacije koje primamo predstavljaju kao početne točke, a ne ciljne, misleći pritom da je kritičko mišljenje iznad pukog prihvatanja činjenica. Klooster također navodi kako kritičko mišljenje započinje problemskom situacijom koja se mora ispitati kako bi se došlo do njezinog rješenja. Kako bi se problemska situacija riješila potrebno je rješenja poduprijeti dobrim argumentima i uvjerljivim razlozima imajući u vidu da je moguće do rješenja doći iz različitih gledišta. S obzirom na to da postoje različita rješenja problemske situacije, kritičko mišljenje je uvijek i socijalno mišljenje (Klooster, 2001). Drugim riječima, ono se uvijek odvija u interakciji s drugima pri čemu se ideje testiraju, nadopunjavaju i usavršavaju. Raspravljajući, čitajući, slažući se i opovrgavajući tvrdnje uzimamo i dajemo drugima dio svojih ideja prilikom čega postajemo dio procesa produbljivanja i redefiniranja naših vlastitih stavova.

Sljedeći teoretičar čije je područje interesa kritičko mišljenje je Richard Paul prema kojem je kritičko mišljenje intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (ili generiranih pomoću) promatranja, iskustva, refleksije, rezoniranja ili komunikacije koje služe kao vodič za vjerovanja i djelovanje. Navodi također kako su u osnovi kritičkog mišljenja univerzalne intelektualne vrijednosti kao što su jasnoća, točnost, preciznost, dosljednost, relevantnost, jasni dokazi, dobri razlozi, dubina, širina i poštenje (Paul i Elder, 2007). S druge strane, kao intelektualne vrijednosti koje kritičko mišljenje potiče, Buchberger (2012) navodi još i konzistentnost, koherentnost, logičnost i objektivnost.

Navodeći najznačajnije teoretičare kritičkog mišljenja, važno je spomenuti i Matthewa Lipmana (1922-2010) koji je najzaslužniji za promociju kritičkog mišljenja kao neizostavnog koncepta u odgojno-obrazovnom procesu u vidu filozofije za djecu¹ (Buchberger, 2012).

S obzirom na sveobuhvatnost navedenih koncepata kritičkog mišljenja ali i recentnost, za potrebe ovog rada, slijedit će se definicija pojma kritičkog mišljenja prema Buchberger (2012). Autorica navodi kako je kritičko mišljenje složen, a nerijetko i težak proces. On je rezultat analize i vredovanja tvrdnji, pronalaženja opravdanja za te tvrdnje, usporedbe s drugim tvrdnjama ali i onima koje im proturječe te generiranje prigovora tim tvrdnjama. Kraj procesa karakterizira zauzimanje određenog stava.

Da bi se kritičko mišljenje moglo u životu primjenjivati, potrebno je pronaći adekvatan prostor ali i vrijeme za njegovo poučavanje. S obzirom na to da obrazovni sustavi mnogih zemalja kritičko mišljenje ističu kao vrijedan ishod suvremenog obrazovanja, institucije odgoja i obrazovanja postaju nositelji poučavanja za kritičko mišljenje (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011). U sljedećem poglavlju analizirat će se povezanost kritičkog mišljenja i (visokoškolskog) obrazovanja.

2.2. Kritičko mišljenje i (visokoškolsko) obrazovanje

Odgoj i obrazovanje nameće se kao dominantan prostor primjene kritičkog mišljenja (Bošnjak, 2009). Buchberger (2012) smatra kako kritičko mišljenje kao odgojno-obrazovni koncept čini važan dio pozitivnog razvoja odgoja i obrazovanja koji odgovara potrebama pojedinca i društva. U prilog tome ide i činjenica da se kritičko mišljenje u razvijenim zemljama predstavlja kao cilj obrazovanja i kao jedan od imperativa suvremenog društva (Pešić, 2003). U odnosu kvalitete i primjenjivosti znanja fokus se mijenja sa samog procesa usvajanja informacija na razvoj mišljenja. Ono što danas u odgojno-obrazovnim institucijama postaje bitno je sposobnost za učenje i rješavanje konkretnih problema, a ne puka reprodukcija nastavnog sadržaja, čime se tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom procesu zamjenjuje suvremenim. Reproduktivno mišljenje, za razliku od kritičkog je proces bazičnog usvajanja i razumijevanja

¹ Filozofija za djecu, kako je definiraju Miliša i Ćurko (2010), je filozofsko-pedagoška disciplina koja u teoriji i praksi pokušava kod djece potaknuti multidimenzionalnost mišljenja koje se sastoji od kritičkog, skrbnog i kreativnog mišljenja.

informacija bez dodatnog propitkivanja (Buchberger, 2012). U prilog činjenici da postoje značajne razlike između reproduktivnog mišljenja i kritičkog mišljenja u nastavku teksta navedene su njihove karakteristike (*Tablica 1.*).

Reproduktivno mišljenje	Kritičko mišljenje
Bazično razumijevanje kao cilj učenja	Bazično razumijevanje kao početna pozicija učenja
Nepovezivanje informacija u smislenu cjelinu	Povezivanje informacija i stvaranje cjeline
Nedovođenje u pitanje iznesenog	Dovođenje u pitanje iznesenog i „filtriranje” informacija
Ponavljanje onoga što se misli ili što netko misli	Refleksivno i „vlastito” mišljenje
Razvoj konvergentnosti koja podrazumijeva sagledavanje situacije iz jedne perspektive i uključuje traženje jednog točnog rješenja	Razvoj divergentnosti koja podrazumijeva sagledavanje situacije iz više različitih perspektiva i uključuje mogućnost više različitih rješenja na postavljena pitanja

Tablica 1. Usporedba reproduktivnog i kritičkog mišljenja (Buchberger, 2012).

S obzirom na ubrzani svijet promjena u kojem znanje sve više gubi svoju vrijednost, vještine kritičkog mišljenja predstavljaju se kao alat koji pojedincu može pomoći za postizanje boljeg uspjeha u školovanju i na profesionalnom planu (Pešić, 2003). Grozdanić (2009) smatra kako složenost zadataka koji se danas postavljaju pred društvo i pojedince zahtijeva stjecanje kompetencija više mentalne razine, a u takvim je okolnostima odgovornost na nastavnicima i učiteljima da pomognu svojim studentima i učenicima u usvajanju strategija učenja koje će im biti korisne i nakon završetka školovanja.

Imajući u vidu promjene u hrvatskom sustavu obrazovanja (cjelovita kurikularna reforma, Bolonjski proces) uočavamo promjenu fokusa s predavačke nastave na nastavu usmjerenu na učenike i studente (Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011, Forum za slobodu odgoja, 2016,

Gojkov i sur., 2015, Grozdanić, 2009). Prema Grozdanić (2009) temeljna pitanja koja se postavljaju pred akademsku zajednicu i sveučilišne nastavnike su kako pomoći studentima da razviju vještine koje nadilaze usvajanje znanstvenog sadržaja te kako ih pripremiti na samostalni rad koji će ih po završetku studija osposobiti za cjeloživotno učenje. S druge strane, Nikčević-Milković (2004) ističe kako je osobito važno da budući nastavnici budu poučavani vještinama kritičkog mišljenja jer će na taj način poučavanje za kritičko mišljenje znati prenositi u okvire svojih učionica. Dakle, ne samo da je važno poučavati studente vještinama kritičkog mišljenja kako bi bili kompetentniji za tržište rada i profesionalni život, već je važno poučavati ih kritičkom mišljenju kako bi znali kojim vještinama trebaju ovladati njihovi učenici, pod pretpostavkom da će jednoga dana biti nastavnici.

Međutim, iako postoje zahtjevi za poticanjem studenata na kritičko mišljenje, često se oni nalaze u suprotnosti sa zahtjevima sveučilišnih programa koji su više usmjereni na širinu nego dubinu gradiva koje se mora usvojiti (Noddings, 2008, prema Grozdanić, 2009). Tome u prilog ide i činjenica da bolonjski sustav pred sveučilišne programe postavlja paradoksalnu situaciju: istovremeno ističe važnost potrebe za kritičkim mišljenjem kod studenata, a ostavlja malo prostora za postizanje tog cilja (Gojkov i sur., 2015). Čini se kako sveučilišni nastavnici shvaćaju da je kritičko mišljenje važno, čak štoviše, kritičko mišljenje navode kao ishod učenja u većini izvedbenih programa, no nemaju vremena ili kompetencija studente poučavati za kritičko mišljenje. U sljedećem poglavlju analizirat će se uloga nastavnika kao čimbenika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata te će se dati pregled relevantnih domaćih i inozemnih istraživanja na tu temu.

2.3. Nastavnici kao čimbenici u razvoju kritičkog mišljenja

Iako su nastavnici svjesni da se vještinama kritičkog mišljenja studente treba poučavati, rezultati provedenih istraživanja (Choy i Cheah, 2009, Choy i Oo, 2012) pokazuju da nastavnici ne znaju kako to učiniti efikasno stoga minimalno ustraju na kritičkom mišljenju kod svojih studenata. Posljedično, studenti su zaklinuti za mogućnost razvoja kritičkog mišljenja na fakultetu (Choy i Oo, 2012). Grozdanić (2009) navodi da ako želimo studente poticati na kritičko mišljenje, potrebno je osigurati dostatno vrijeme u nastavi za njegovo uvježbavanje ali i osposobiti nastavnike da ga poučavaju. U tom kontekstu, Nikčević-Milković (2004, str. 48)

navodi kako studente treba naučiti kako djelotvorno učiti te izgraditi stavove i zadovoljiti potrebu za učenjem kao cjeloživotnim procesom razvoja. Zaključuje kako naučiti studente kritički misliti znači naučiti ih pozornom i pažljivom razmatranju informacija, samostalnom razmišljanju, pristupanju informacijama s različitih stajališta te prosuđivati i vrednovati informacije, kao i naučiti ih optimalno i učinkovito iskoristiti.

Analizirajući recentna domaća istraživanja na temu definiranja uloge nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata, valja spomenuti hrvatske autore koji su se bavili ovom problematikom. Jedan od njih je Zvonimir Bošnjak koji je istraživao primjenjivost konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u nastavi sociologije u srednjoj školi. Zaključci provedenog istraživanja bili su da je uloga nastavnika dvostruka. S jedne strane nastavnik je taj koji uvodi različite ideje o stvarnosti u nastavu i pruža učenicima podršku i vođenje u usvajanju i smještanju novih znanja u njihov vlastiti svijet značenja. S druge strane, nastavnik aktivno modelira i prilagođava svoje poučavanje učenicima, pri čemu i on sam uči (Bošnjak, 2009).

Nikčević-Milković (2004) je istražujući kritičko, kreativno i logičko mišljenje kod studenata i primjenom metoda aktivnog poučavanja i različitim komunikacijskim i suradničkim vještinama ispitala njihovu korisnost i razinu zadovoljstva studenata takvim načinom poučavanja. Procjene studenata ukazivale su na visoke rezultate na skalama korisnosti i zadovoljstva od provedenih aktivnosti. Rezultati istraživanja pokazali su kako su studenti zadovoljni nastavnim procesom koji je aktivan, suradnički, praktičan, kritički orijentiran i kreativan. Nadalje, rezultati istraživanja su također potvrdili kako studenti smatraju da je ovakav aktivan način poučavanja koristan u smislu da doprinosi rješavanju problema različitim postupcima, pospješuje timski rad i kritički odnos prema gradivu, zatim pospješuje istraživački i kreativni oblik rada, pamćenje informacija te koristi njihovoj dugotrajnijoj pohrani.

Ipak, uočava se znatno veći broj inozemnih istraživanja na temu uloge nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata. Rezultati istraživanja kojeg su proveli Burkhalter i Shegebayev (2010) pokazuju da s obzirom na upoznatost nastavnika s konceptom kritičkog mišljenja i metodama koje mogu koristiti kako bi poučavali studente za kritičko mišljenje, raste i sklonost da nastavnici zamijene svoje tradicionalne metode poučavanja sa suvremenijima koje su usmjerene na studente i razvoj njihovih vještina kritičkog mišljenja.

Autori Choy i Cheah (2009) proveli su istraživanje o načinima na koji sveučilišni nastavnici shvaćaju kritičko mišljenje polazeći od pretpostavke da će različita shvaćanja kritičkog mišljenja utjecati na način na koji poučavaju studente i njihovu sposobnost da potiču takav oblik mišljenja među studentima. Rezultati su pokazali kako nastavnici smatraju da poučavaju studente za kritičko mišljenje i kako vjeruju da će kritičko mišljenje potaknuti učenje, no sami nisu u potpunosti sigurni što kritičko mišljenje jest. Postaje jasno kako kritičko mišljenje kao koncept učinkovito mogu poučavati oni nastavnici koji imaju široko znanje o kritičkom mišljenju i načinima kako kritičko mišljenje prožeti kroz svoja predavanja (Choy i Cheah, 2009). Dakle, studenti, a posebice budući nastavnici moraju biti poučavani vještinama kritičkog mišljenja kako bi znali tim vještinama poučavati svoje učenike.

Tsui (1999) je analizirala samoprocjenjenu promjenu u sposobnosti kritičkog mišljenja više od 24.000 studenata na posljednjoj godini školovanja. Dobiveni rezultati pokazali su da su samoprocjenama razvitka sposobnosti kritičkog mišljenja najveći doprinos dali sljedeći postupci nastavnika (Tsui, 1999, str. 185): povratne informacije nastavnika o pisanim radovima, vođenje samostalnog istraživanja, rad na skupnom projektu, prezentacije pred skupinom te pisani ispiti esejskog tipa. S druge strane, zadaci višestrukog izbora bili su negativno povezani s razvojem kritičkog mišljenja. Tsui također navodi kako su rezultati pokazali kako je povezanost najviša onda kada se određeni nastavni sadržaj kombinira s prikladnim nastavnim metodama.

Miller (2003, prema Grozdanić, 2009, str. 408) je istražujući kritičko mišljenje došla do zaključka kako razvitku dispozicije za kritičko mišljenje doprinose sljedeće aktivnosti nastavnika: analiza problema iz svakodnevnog života, izvedba nastave utemeljena na rješavanju određenog problema, odnosno problemska nastava, zatim verbaliziranje dokaza koji podržavaju argumente ili odluke, ekstenzivno pisanje, nastavnikovo obraćanje pozornosti na ozračje u nastavi te poticanje na skupni rad na nastavi u učionici i izvan nje.

3. Poučavanje za kritičko mišljenje

U prethodnom poglavlju predstavila se uloga koju nastavnici imaju u razvoju vještina kritičkog mišljenja s obzirom na rezultate recentnih domaćih i inozemnih istraživanja. U ovom će se poglavlju spomenuti na koji način nastavnici svoju ulogu mogu ostvariti, prilikom čega će se objasniti neka od obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Kraj poglavlja karakterizirat će konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje.

Poučavanju za kritičko mišljenje može se pristupiti na dva načina. Swartz i Parks (2007, prema Bjelanović Dijanić, 2012) navode kako je prvi pristup infuzija pristup prilikom kojeg se uz sadržaje predmeta paralelno poučavaju i vještine kritičkog mišljenja, dok je drugi pristup ugrađeni pristup prilikom kojeg se vještine kritičkog mišljenja potiču indirektno bez da se učenicima o tome išta eksplicitno govori. Postoje autori koji smatraju kako bi se vještine kritičkog mišljenja trebale poučavati odvojeno (Ennis, 1989, prema Behar i Niu, 2011) no ipak se smatra da je najbolji način razvijanja i savladavanja kritičkog mišljenja ugraditi kritičko mišljenje u nastavni sadržaj, odnosno da je ono najučinkovitije kada je integrirano u poučavanje o specifičnim znanjima i vještinama (Behar i Niu, 2011).

Forum za slobodu odgoja (2016, str. 7) navodi preporuke nastavnicima za uspješnu integraciju kritičkog mišljenja u sadržaj nastave i one uključuju sljedeće postavke: nastavnici bi trebali osigurati vrijeme i prigodu za uvježbavanje kritičkog mišljenja što znači da bi studentima trebali osigurati dovoljno vremena za obrazlaganje svojih misli i opravdavanje svojih stavova, nastavnici bi trebali dopustiti studentima da umuju i teoretiziraju, odnosno poticati ih na diskusije u okviru predavanja. Također, nastavnici bi trebali prihvatiti raznovrsne argumentirane ideje i mišljenja, odnosno stavove studenata pri čemu bi studentima trebali osigurati nerizično okruženje bez mogućnosti poruge. Isto tako, nastavnici bi trebali studente ohrabrivati da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na nastavni sadržaj. Nadalje, nastavnici bi trebali promicati aktivnu uključenost studenata u proces učenja stavljajući naglasak na interaktivnu nastavu i aktivno učenje pri čemu bi trebali poticati studente da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore. Konačno, nastavnici bi trebali izraziti uvjerenje u sposobnost svih studenata za donošenje kritičkih sudova te u konačnici kod studenata cijiniti kritičko mišljenje.

U sljedećim poglavljima pozornost će se posvetiti obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje - suradničkom učenju i poticajnom nastavnom ozračju te nastavnim metodama koje se

moгу primijeniti u nastavi kako bi se potaknuo razvoj kritičkog mišljenja kod studenata. Zatim će uslijediti prikaz primjera pristupa poučavanja za kritičko mišljenje (ERR sustav za poučavanje) te konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje utemeljena u recentnoj literaturi.

3.1. Suradničko učenje i poticajno nastavno ozračje

Kako bi suvremeni nastavnik u svom radu bio što uspješniji, odnosno, kako bi potaknuo razvoj kompetencija koje naglasak stavljaju na učenje, komunikaciju, kritičko mišljenje, postavljanje životnih ciljeva, rješavanje problema, timski duh, informatičku pismenost, poduzetnost i odgovorno ponašanje, Jurčić (2014) navodi dvije razine kompetencija: pedagoške i didaktičke. Pedagoške kompetencije mogu se podijeliti u osam dimenzija: osobne, komunikacijske, analitičke (refleksivne), socijalne, emotivne, interkulturalne, razvojne i vještine u rješavanju problema, a didaktičke u pet dimenzija: odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u nastavi, razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima te oblikovanje razredno-nastavnog ozračja.

Govoreći o socijalnoj kompetentnosti nastavnika naglasak se stavlja na suradničke oblike učenja. Suradnički oblici učenja doprinose većem sudjelovanju učenika na nastavi, bolje potiču mišljenje i rad, doprinose razvoju komunikacijskih sposobnosti i socijalnom učenju. Nadalje, znanje koje je usvojeno suradničkim učenjem operativnije je, primjenjivije i trajnije (Jurčić, 2014). Nikčević-Milković (2004) suradničko učenje definira kao model poučavanja i rada u skupinama u kojima svaki član skupine participira osobnim udjelom u zajednički rezultat skupine. Rezultat skupine na taj način postaje odraz različitosti njezinih članova što ga čini bogatijim, efikasnijim i kreativnijim. Jensen (2003, prema Kadum-Bošnjak, 2012) suradničko učenje opisuje kao aktivni proces učenja prilikom kojeg se njeguju akademske i socijalne vještine kroz interakciju studenata, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost te navodi pet elemenata suradničkog učenja:

1. Pozitivna međuzavisnost - studenti, da bi uspjeli, moraju ovisiti jedni o drugima, moraju osjetiti da njihov (ne)uspjeh znači (ne)uspjeh svih u skupini. To znači da svi u skupini moraju uložiti maksimum, uzajamno si pomagati i dopunjavati i da nema odustajanja.

2. Izravna interakcija - studenti moraju pri rješavanju zadataka međusobno komunicirati i surađivati, pomagati i poučavati jedni druge, dogovarati se o pristupu danom problemu i načinu njegova rješavanja te načinu učenja.

3. Individualna i skupna odgovornost - svakom studentu je, pri izradi skupnog zadatka, dodijeljena određena obaveza i odgovornost u okviru skupine. Uspješno provođenje postavljenog zadatka svakog pojedinca rezultira uspjehom skupine.

4. Suradnička umijeća - umijeća koja se odaberu za poučavanje ovise o uzrastu. U akademskom kontekstu to su primanje i davanje različitih mišljenja, vrednovanje sebe i ostalih ali i skupine, vođenje, komuniciranje, odlučivanje, prihvaćanje, izgradnja povjerenja i rješavanje eventualnih nesuglasica i sukoba, i sl.

5. Skupno procesuiranje - diskusijom u skupini studenti procjenjuju kvalitetu rada svakog pojedinca i ponašanje unutar skupine.

Forum za slobodu odgoja (2016, str. 27) navodi kako su rezultati suradničkog učenja bolji uspjeh i produljeno pamćenje, dublje razumijevanje, češće razmišljanje višeg reda i kritičko mišljenje, veća koncentracija tijekom rada u manjim skupinama i manja nedisciplina na nastavi, veća motiviranost za učenje i bolje ocjene, bolja komunikacija između studenata, pozitivniji i tolerantniji odnosi s kolegama, bolje socijalne vještine, pozitivniji odnos prema sebi i bolje psihološko zdravlje, pozitivniji stavovi prema predmetu i instituciji te pozitivniji odnos prema nastavnicima.

S obzirom na stalnu interakciju koja nastaje suradničkim učenjem između studenata ali između studenata i nastavnika, a kako bi razmjena informacija i znanja bila učinkovita, Kadum-Bošnjak (2012) smatra kako je u nastavi potrebno stvoriti pozitivno i motivirajuće ozračje. Ugodno, radno i podržavajuće nastavno ozračje moguće je ostvariti kada studenti i nastavnik međusobno komuniciraju, jedni druge podržavaju i međusobno pomažu, uzajamno prihvaćaju i uzimaju u obzir uzajamne potrebe i ciljeve (Jurčić, 2014). Kako bi se postiglo takvo okruženje Jurčić (2014) navodi kako je, između ostalog, važna i nastavnikova podrška pod čime podrazumijeva poticanje i hrabrenje studenata, optimistična očekivanja, prihvaćanje individualnih karakteristika studenata, pokazivanje smirenosti i strpljenja, održavanje umjerene

distance prema studentima i iznošenje na vidjelo pozitivnosti i pružanje prilike da studenti poprave svoje eventualne pogreške.

U sljedećem poglavlju navode se neke od aktivnih nastavnih metoda za poticanje kritičkog mišljenja.

3.2. Nastavne metode za poticanje kritičkog mišljenja

3.2.1. Oluja mozgova ili ideja

Oluja mozgova ili ideja (engl. *brainstorming*) je nastavna metoda slobodnog i kreativnog generiranja mnogih ideja o nekoj temi u kratkom vremenu pri čemu nastavnik stvara nastavno ozračje koje potiče studente da slobodno iznose ideje za rješavanje određenog problema ili teme. Ova se nastavna metoda najčešće odabire kako bi se studente potaklo na interakciju, stvorilo pozitivno radno ozračje i zainteresiralo ih za temu. Nastavno ozračje treba biti takvo da se ničija ideja ne kritizira, a da svaki student daje svoj doprinos. Matijević (1999) navodi kako se ova nastavna metoda može primjenjivati s cijelim razredom, grupno ili u paru. Sve ideje se zapisuju nakon čega najčešće slijedi njihovo vrednovanje i rasprava.

3.2.2. Insert metoda i vođeno čitanje

Insert metoda (engl. *Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking*) je nastavna metoda čitanja. Forum za slobodu odgoja (2016) je definira kao način uživanja u tekst. Insert metoda sastoji se od označavanja pojedinih dijelova teksta prema unaprijed dogovorenim oznakama. Tako studenti informacije koje su im poznate od prije mogu označiti kvačicom, plusom mogu označiti informaciju koja im je nova, a minusom informaciju koja je u suprotnosti s onime što su prije znali ili mislili da znaju. Upitnikom se najčešće označava ona informacija koja zbunjuje ili ona informacija o kojoj se želi znati više. Ovom nastavnom metodom studenti prate svoje razumijevanje dok čitaju (Steele i dr., 2001, prema Bjelanović Dijanić, 2012). Nije nužno označavati u tekstu svaki pojam već oznake trebaju biti odraz odnosa svakog pojedinca prema navedenim informacijama u tekstu. Sukladno tome, broj oznaka će varirati ovisno o dobi i zrelosti, s obzirom na svrhu čitanja i iskustvo u provođenju ove nastavne metode, odnosno iskustvom sa sustavom označavanja teksta (Forum za slobodu odgoja, 2016).

Vođeno čitanje je također nastavna metoda čitanja koja se provodi na način da se tekst kojeg je potrebno analizirati ili proučiti prvo podijeli na nekoliko manjih dijelova, zatim studenti samostalno čitaju dio po dio, a nakon svakog dijela nastavnik postavlja pitanja o tekstu. Najčešće se postavljaju pitanja što se do tada dogodilo prilikom kojih se studenti reflektiraju na pročitano, zatim se postavljaju pitanja o samoj temi, a prije ponovnog početka čitanja nastavnik postavlja pitanja kojima se očekuje da studenti predvide što će se dalje događati u tekstu (Forum za slobodu odgoja, 2016). Nastavnik najčešće postavlja pitanja otvorenog tipa kojima potiče studente da razmisle o onome što su pročitali, o novim informacijama s kojima su se susreli ili da pokušaju predvidjeti o čemu se radi u ostatku teksta (Bjelanović Dijanić, 2012). Forum za slobodu odgoja (2016) navodi kako su u ovoj nastavnoj metodi važna četiri čimbenika:

- (i) predviđanje - ono motivira i usmjerava studentovu svrhu čitanja i mišljenja te traženja odgovora,
- (ii) koherentni plan mišljenja - plan obrade teksta odnosno nastavnog sadržaja i smjernice za raspravu,
- (iii) pauze - gdje u tekstu nastavnik treba stati i postaviti pitanje studentima,
- (iv) ponašanje nastavnika i studenata - nastavnik ne komentira odgovore studenata već moderira i potiče raspravu među studentima.

3.2.3. Grozdovi i rotirajući pregled

Grozdovi su nastavna metoda poučavanja koja potiče studente da slobodno i otvoreno razmišljaju o određenoj temi. Svrha te nastavne metode je sistematizirati znanje o određenom pojmu ili temi, povezati ga s prethodno stečenim znanjima iz područja koje se poučava, iz nekog drugog nastavnog predmeta ili iz svakodnevnog života. Bjelanović Dijanić (2012) navodi kako pritom nema pravila prema kojem se grozd izrađuje osim što student valja slijediti vlastiti tok misli. Međutim postupak izrade grozda, *brainwriting*, provodi se u sljedećim koracima (prema Bjelanović Dijanić, 2012):

1. Ključna se riječ, pojam ili fraza napiše na sredini papira ili ploče,
2. Studenti oko zadanog pojma zapisuju riječi ili fraze koje ih asociraju na tu temu,

3. Studenti povezuju pritom sve pojmove koji su u bilo kakvoj vezi,
4. Novi pojmovi se dopisuju sve dok ne istekne vrijeme ili ponestane ideja,
5. Studenti i nastavnik zajednički naprave analizu ili zajednički grozd na ploči.

Rotirajući pregled je nastavna metoda koja je prikladna isključivo pri grupnom radu. Nastavnik podijeli studente u grupe te svakoj grupi na papiru zada jedno pitanje. Članovi grupe zapisuju svoje odgovore ili ideje na papir u obliku natuknica. Kada vrijeme istekne, listovi s pitanjima se rotiraju do sljedeće grupe. Svaka sljedeća grupa čita natuknice prethodne i nadopunjuje popis sa svojim idejama. Cilj ove nastavne metode je upravo razmjena mišljenja o nekoj temi ili pitanju. Rotacija se zaustavlja onda kada sve grupe dobiju list s pitanjem s kojim su započeli (Bjelanović Dijanić, 2012). Nakon toga, svaka skupina pročita sve odgovore na svoje pitanje, sumira odgovore i prezentira ih kolegama (Forum za slobodu odgoja, 2016).

3.3. Primjer pristupa poučavanju za kritičko mišljenje (primjer ERR sustava)

Suradničko učenje i poticajno nastavno ozračje kao i primjena aktivnih nastavnih metoda u osnovi su takozvanog ERR sustava za poučavanje (Bjelanović Dijanić, 2011, Forum za slobodu odgoja, 2016, Nikčević-Milković, 2004). ERR sustav kao primjer pristupa poučavanju za kritičko mišljenje moguće je primijeniti u nastavu na visokoškolskoj razini (Nikčević-Milković, 2004). To je sustav u kojem kroz evokaciju (E), razumijevanje značenja (R) i refleksiju (R) primjenom aktivnog učenja, student uči na vlastitom iskustvu, razumije naučeno i vlastitim riječima, u novim situacijama, naučeno primjenjuje (Bertić i Krašovec-Salaj, 2000, prema Bjelanović Dijanić, 2012). Drugim riječima, studenti na taj način mogu nova znanja uklopiti u postojeće, aktivno se uključiti u novo iskustvo učenja, a pritom razmišljati o tome na koji način novo znanje utječe na njihovo razumijevanje. U nastavku teksta slijedi prikaz tog pristupa.

Prva faza - faza evokacije (engl. *evocation*), odgovara uvodnoj etapi nastavnog sata. To je faza u kojoj nastavnik od studenata traži da se prisjete što već sami znaju o određenoj temi. Pretpostavka prve faze je da će učenje biti uspješnije ako studenti uspiju povezati ono što već znaju o postojećoj temi s novim informacijama. Najbolji način za postizanje tog cilja u ovoj fazi je kod studenata pobuditi znatiželju i zanimanje za određenu temu, odnosno motivirati ih. Pastuović (1999, prema Bjelanović Dijanić, 2012) smatra kako je važno osvijestiti predznanje,

zatečene stavove i motivaciju kako bi učenje u kasnijim fazama bilo uspješnije. Nadalje, navodi kako su u ovoj fazi poželjne aktivnosti koje privlače pozornost kao što su uvodno informiranje o ciljevima nastavnog sata ili kratko ponavljanje najvažnijih dijelova prethodnog sata. Dakle, primjerene ovoj fazi bit će one metode koje potiču predznanje i podižu motivaciju za gradivo koje se poučava.

Druga faza - faza razumijevanja značenja (engl. *realization of meaning*), odgovara etapi obrade nastavnog sadržaja. To je faza u kojoj nastavnik suočava studente s novim informacijama koje bi trebali usvojiti. Cilj ove faze je zadržati interes studenata iz prethodne faze istovremeno potičući studente da prate svoje razumijevanje teme. Potičući interaktivno učenje i suradnički odnos, nastavnik može studente poučavati na način da čitaju tekst, gledaju film ili izvode pokus. Također, poželjno je poticati raspravu i postavljanje pitanja.

Treća faza - faza refleksije (engl. *reflection*), odgovara posljednjoj fazi nastavnog sata u kojoj nastavnik od studenata traži da razmisle o tome što su naučili u prethodnoj fazi te da povežu znanja koja su imali s novostečenim. U ovoj fazi studenti mogu raspravljati o tome što su novo naučili te uspoređivati ono što su razumijeli (Forum za slobodu odgoja, 2016).

Prethodno navedene nastavne metode slijede tri faze ERR sustava te se one zaključno mogu prikazati na sljedeći način (*Tablica 2.*):

Poučavanje za kritičko mišljenje		
Evokacija	Razumijevanje značenja	Refleksija
Oluja mozгова ili ideja	Insert metoda	Grozdovi
	Vođeno čitanje	Rotirajući pregled

Tablica 2. Neke od aktivnih nastavnih metoda za poticanje kritičkog mišljenja

Dakle, za fazu evokacije prikladna je aktivna nastavna metoda poučavanja - oluja mozgov a ili ideja, za fazu razumijevanja značenja insert metoda i nastavna metoda vođenog čitanja te su za fazu refleksije prikladne nastavne metode grozdova i rotirajući pregled. Naravno, o nastavniku ovisi koje će nastavne metode primjenjivati u svom radu s obzirom na ciljeve i

sadržaj poučavanja ili vrijeme koje ima na raspolaganju. U konačnici, navedene nastavne metode moguće je implementirati u nastavu i bez slijeđenja opisanih faza ERR sustava za poučavanje.

3.4. Konceptualizacija poučavanja za kritičko mišljenje

Na temelju prikazanih dosadašnjih spoznaja o poučavanju za kritičko mišljenje, ono se može konceptualizirati kroz sljedeće skupine obilježja. Prva skupina obilježja poučavanja za kritičko mišljenje odnosi se na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja (Bezinović i sur., 2012, Buchberger, 2012, Forum za slobodu odgoja, 2016, Halpern, 1999, Jensen 2003, prema Kadum-Bošnjak, 2012, Klooster, 2001, Miller 2003, prema Grozdanić, 2009, Nikčević-Milković, 2004). One podrazumijevaju proces praćenja i reguliranja procesa učenja, a obuhvaćaju sljedeće aktivnosti nastavnika: stavljanje naglaska na razumijevanje, analizu i vrednovanje, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja, poticanje na razmatranje nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva, poučavanje kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka, ohrabrivanje na davanje svog vlastitog mišljenja i kritičkog osvrta na nastavni sadržaj, poticanje na povezivanje nastavnog sadržaja iz različitih kolegija, povezivanje sadržaja s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima studenata, poticanje na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja te poticanje na praćenje i provjeravanje uradaka i napretka.

Slijedi obilježje pridavanja značaja kritičkom mišljenju (Forum za slobodu odgoja, 2016, Klooster, 2001). Pridati značaj kritičkom mišljenju znači cijeliti kritičko mišljenje kod studenata te prihvatiti raznovrsne argumentirane stavove studenata.

Sljedeća skupina obilježja poučavanja za kritičko mišljenje odnosi se na oblike rada (Jurčić, 2014, Klooster, 2001, Lavrnja, 1998, Miller 2003, prema Grozdanić, 2009, Nikčević-Milković, 2004, Tsui, 1999). Oblici rada kao obilježje poučavanja za kritičko mišljenje odnose se na primjenu suradničkih oblika rada u nastavi (rad u paru, rad u istraživačkim grupama, timski rad, i sl.).

Nastavne metode su sljedeća skupina obilježja poučavanja za kritičko mišljenje (Forum za slobodu odgoja, 2016, Lavrnja, 1998, Tsui, 1999). One obuhvaćaju sljedeće aktivnosti

nastavnika: primjenu različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.) te poticanje na diskusije u okviru predavanja.

Sljedeća skupina obilježja poučavanja za kritičko mišljenje odnosi se na interakciju na nastavi (Bradley i Bradley, 2005, Forum za slobodu odgoja, 2016, Jensen 2003, prema Kadum-Bošnjak, 2012, Nikčević-Milković, 2004). Ona podrazumijeva stavljanje naglasaka na interaktivnu nastavu i aktivno učenje, zatim osiguravanje dovoljnog vremena za obrazlaganje studentovih misli i opravdavanje njegovih stavova te poticanje da u okviru nastave studenti jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.

Nadalje, slijedi skupina obilježja poučavanja za kritičko mišljenje koja se odnosi na povratne informacije nastavnika (Bezinović i sur., 2012, Tsui, 1999). Ona obuhvaća sljedeće aktivnosti nastavnika: objašnjavanje zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan te pružanje konstruktivnih povratnih informacija o radu studenata.

Slijedi obilježje poučavanja za kritičko mišljenje koje se odnosi na poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom (Lavrnja, 1998, Miller 2003, prema Grozdanić, 2009, Tsui, 1999) i provođenje pisanih ispita esejskog tipa (Buchberger, 2012, Kooster, 2001, Miller 2003, prema Grozdanić, 2009, Tsui, 1999) te nastavno ozračje (Bezinović i sur., 2012, Jurčić, 2014, Kadum-Bošnjak, 2012, Miller 2003, prema Grozdanić, 2009) koje se odnosi na odnos poštovanja i prihvaćanja, opušteno i tolerantno radno ozračje te spremno odgovaranje nastavnika na pitanja studenata.

U nastavku teksta prikazuje se tablica konceptualizacije kritičkog mišljenja kroz navedena obilježja (*Tablica 3.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje
Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja
1. Nastavnici stave naglasak na razumijevanje, analizu i vrednovanje, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja.
2. Nastavnici studentima postavljaju pitanja koja potiču na razmatranje nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva.
3. Nastavnici studente poučavaju kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka.
5. Nastavnici studente ohrabruju da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na nastavni sadržaj.

6. Nastavnici studente potiču na povezivanje nastavnog sadržaja iz različitih kolegija.
7. Nastavnici povezuju sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima studenata.
8. Nastavnici studente potiču na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja kojeg su učili (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom grafičkih prikaza sadržaja).
9. Nastavnici studente potiču da prate i provjeravaju svoje uratke i svoj napredak (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojeg su došli).
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju
10. Nastavnici kod studenata cijene kritičko mišljenje.
11. Nastavnici prihvaćaju raznovrsne argumentirane stavove studenata.
Oblici rada
12. Nastavnici primjenjuju suradničke oblike rada u nastavi (rad u paru, rad u istraživačkim grupama, timski rad, i sl.).
Metode rada
13. Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.).
14. Nastavnici studente potiču na diskusije u okviru predavanja.
Interakcija na nastavi
4. Nastavnici stavljaju naglasak na interaktivnu nastavu i aktivno učenje.
15. Nastavnici studentima osiguravaju dovoljno vremena za obrazlaganje svojih misli i opravdavanje svojih stavova.
16. Nastavnici studente potiču da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.
Povratne informacije nastavnika
17. Nastavnici studentima objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.
18. Nastavnici studentima pružaju konstruktivne povratne informacije o njihovom radu.
Poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom
19. Nastavnici studente potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom.
Provođenje pisanih ispita esejskog tipa
20. Nastavnici provode pisane ispite esejskog tipa.
Nastavno ozračje
21. Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem.
22. Na nastavi vlada opušteno i tolerantno radno ozračje.
23. Nastavnici spremno odgovaraju na pitanja studenata.

Tablica 3. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je poučavanje za kritičko mišljenje. Kritičko mišljenje ima svoju važnost u različitim aspektima života, posebno u obrazovanju (Grozđanić, 2009). Bez obzira na aktualnost i recentnost teme u međunarodnom istraživačkom prostoru, primjećuje se nedostatak empirijskih istraživanja u nacionalnom kontekstu.

S obzirom na važnost kritičkog mišljenja u obrazovanju postavlja se pitanje koja je uloga nastavnika u tom procesu, odnosno, primjenjuju li sveučilišni nastavnici obilježja poučavanja za kritičko mišljenje u nastavi.

4.2. Cilj i zadatak istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Sukladno cilju istraživanja postavljen je sljedeći zadatak:

1. Ispitati kako studenti Filozofskog fakulteta u Rijeci procjenjuju primjenu poučavanja za kritičko mišljenje.

4.3. Hipoteza istraživanja

Hipoteza ovog istraživanja glasi:

- (1) Obilježja poučavanja za kritičko mišljenje na Filozofskom fakultetu u Rijeci u većini nisu razvijena.

4.4. Uzorak istraživanja

Osnovnu populaciju ovog istraživanja čine studenti diplomskih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci. Prema podacima o broju upisanih studenata na redovni studij u akademskoj godini 2016./2017. na diplomskim studijima Filozofskog fakulteta u Rijeci u jednopredmetnoj fiksnoj i dvopredmetnoj slobodnoj kombinaciji studira 358 studenata. Od toga su 72 studenta

pristupila istraživanju. Uzorak je prikladan. S obzirom da se za potrebe ovog rada provodilo empirijsko istraživanje manjeg opsega - pilot istraživanje, smatra se da je odaziv studenata bio zadovoljavajući (20% studenata diplomskih studija). Glavninu uzorka istraživanja obuhvaćaju studenti diplomskog studija nastavničkih smjerova, njih 59 od ukupno 72.

Sudionike ovog istraživanja opisuju: spol, godina studija te studij.

Od 72 sudionika istraživanja 21 je studenata i 51 studentica (*Tablica 4.*).

Spol sudionika istraživanja		
	f	%
Muško	21	29,2
Žensko	51	70,8
Ukupno	72	100

Tablica 4. Kategorizacija sudionika istraživanja prema spolu

U nastavku teksta prikazuju se podaci o godini studija sudionika koji su sudjelovali u ovom istraživanju. 58 studenata pohađa prvu godinu diplomskog studija dok drugu godinu diplomskog studija pohađa 14 studenata (*Tablica 5.*).

Godina studija sudionika istraživanja		
	f	%
Prva godina diplomskog studija	58	80,6
Druga godina diplomskog studija	14	19,4
Ukupno	72	100

Tablica 5. Kategorizacija sudionika istraživanja prema godini studija

U nastavku teksta prikazuju se podaci o studijima koji sudionici istraživanja pohađaju. Najviše sudionika, njih deset, pohađa studij Hrvatskog jezika i književnosti, po sedam sudionika pohađa studije Engleskog jezika i književnosti i filozofije te Filozofije i povijesti, po šest studenata pohađa studije Engleskog jezika i književnosti i hrvatskog jezika i književnosti te Hrvatskog jezika i književnosti i povijesti, po pet studenata pohađa studije Hrvatskog jezika i književnosti i filozofije te Psihologije, četiri studenta pohađa studij Njemačkog jezika i književnosti i hrvatskog jezika i književnosti. Po tri studenta pohađaju studije Engleskog jezika i književnosti i talijanskog jezika i književnosti, Povijesti i povijesti umjetnosti te Povijesti i talijanskog jezika i književnosti, po dvoje studenata pohađa studije Engleskog jezika i književnosti i njemačkog jezika i književnosti te Engleskog jezika i književnosti i povijesti i po jedan student pohađa studije Engleskog jezika i književnosti i pedagogije, Engleskog jezika i književnosti i povijesti umjetnosti, Filozofije i informatike, Filozofije i talijanskog jezika i književnosti, Kulturologije, Njemačkog jezika i književnosti i filozofije, Pedagogije i filozofije, Pedagogije i povijesti te Politehnike i informatike (*Tablica 6.*).

Studij sudionika istraživanja		
	f	%
Engleski jezik i književnost i filozofija	7	9,7
Engleski jezik i književnost i hrvatski jezik i književnost	6	8,3
Engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost	2	2,8
Engleski jezik i književnost i pedagogija	1	1,4
Engleski jezik i književnost i povijest	2	2,8
Engleski jezik i književnost i povijest umjetnosti	1	1,4
Engleski jezik i književnost i	3	4,2

talijanski jezik i književnost		
Filozofija i informatika	1	1,4
Filozofija i povijest	7	9,7
Filozofija i talijanski jezik i književnost	1	1,4
Hrvatski jezik i književnost	10	13,9
Hrvatski jezik i književnost i filozofija	5	6,9
Hrvatski jezik i književnost i povijest	6	8,3
Kulturologija	1	1,4
Njemački jezik i književnost i filozofija	1	1,4
Njemački jezik i književnost i hrvatski jezik i književnost	4	5,6
Pedagogija i filozofija	1	1,4
Pedagogija i povijest	1	1,4
Politehnika i informatika	1	1,4
Povijest i povijest umjetnosti	3	4,2
Povijest i talijanski jezik i književnost	3	4,2
Psihologija	5	6,9
Ukupno	72	100

Tablica 6. Kategorizacija sudionika istraživanja prema studiju

4.5. Varijable

Zavisne varijable u ovom istraživanju su obilježja poučavanja za kritičko mišljenje grupirane na sljedeći način (*Tablica 3.*): poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja, pridavanje značaja kritičkom mišljenju, oblici rada, nastavne metode rada, interakcija na nastavi,

povratne informacije nastavnika, poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom i provođenje pisanih ispita esejskog tipa te nastavno ozračje.

4.6. Postupak i metode prikupljanja podataka

Istraživanje se provodilo od kraja svibnja do sredine srpnja 2017. godine. Metoda prikupljanja podataka bila je anketiranje. U istraživanje je uključeno 59 (od 72) sudionika studenata nastavničkog smjera. Podaci su prikupljeni na nastavi iz kolegija Didaktika koja se provodi za studente prvih godina diplomskog studija nastavničkih smjerova. Drugi dio podataka prikupljen je metodom „snježne grude” čime se prikupilo ostalih 13 anketnih upitnika, većinom među studentima druge godine diplomskih studija.

4.7. Instrument istraživanja, obrada i analiza podataka

S obzirom na to da su podaci za istraživanje prikupljeni kvantitativnom metodom prikupljanja podataka - anketiranjem, instrument istraživanja bio je anketni upitnik. Kratak opis istraživanja sudionici su dobili u uvodnom dijelu upitnika. Vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika bilo je desetak minuta. Anketni upitnik se sastojao od dva dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke sudionika (podaci opisani u poglavlju 4.4.: spol, godina studija i studij), a drugi se dio odnosio na obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Dio obilježja poučavanja za kritičko mišljenje obuhvaćao je 23 čestice. Likertovom ljestvicom (od 1 do 5 gdje je 1 označavalo „uopće se ne slažem”, a 5 „u potpunosti se slažem”) sudionici istraživanja su trebali procijeniti ponuđena obilježja. Anketni upitnik sadržavao je i prostor za dodatni komentar. Ukupno je 9 studenata ispunilo prostor za dodatni komentar.

Nakon prikupljanja podataka pristupilo se unosu podataka u bazu te obradi podataka u statističkom programu *IBM SPSS Statistics 20*. Prilikom obrade podataka korištene su metode univarijantne statistike: frekvencije, postoci, aritmetička sredina te standardna devijacija.

Važno je napomenuti kako za potrebe ovog istraživanja koji je na razini pilot istraživanja i služi u svrhu izrade završnog rada nije provedena faktorska analiza, odnosno nije proveden postupak utvrđivanja valjanosti mjernog instrumenta kao što na tu potrebu upućuje metodološka literatura (Milas, 2005).

5. Prikaz i interpretacija rezultata

Sudionici su obilježja poučavanja za kritičko mišljenje procjenjivali s obzirom na svoje dosadašnje iskustvo na studiju, odnosno imajući u vidu da se tvrdnje odnose na sveukupnu procjenu za vrijeme dosadašnjeg trajanja njihovog visokoškolskog obrazovanja.

U nastavku teksta prikazani su rezultati procjena stupnja slaganja s tvrdnjama. Tvrdnje, odnosno obilježja poučavanja za kritičko mišljenje kategorizirana su po prethodno spomenutim obilježjima (*Tablica 3.*). U tablicama koje slijede u nastavku teksta prikazane su aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) za svaku česticu te broj odgovora (f) na Likertovoj skali, pri čemu se s brojem 1 označava stav „*uopće se ne slažem*”, a s brojem 5 stav „*u potpunosti se slažem*”. S brojem 3 označava se stav „*niti se ne slažem niti se slažem*”.

Iz rezultata je vidljivo da studenti u velikoj mjeri nisko procjenjuju navedene tvrdnje budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M=2,46$) do najveće ($M=4,03$), pri čemu je čak 18 čestica (od ukupno 23 čestice) procjenjeno ocjenom manjom od 3,5. Ovako niske procjene idu u prilog postavljenoj hipotezi istraživanja.

Sudionici najviše procjenjuju sljedeće tvrdnje: *Nastavnici studente potiču na izlaganje pred skupinom* ($M=4,03$, $SD=0,822$), *Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem* ($M=3,89$, $SD=0,815$), *Nastavnici provode pisane ispite esejskog tipa* ($M=3,77$, $SD=0,848$), *Nastavnici spremno odgovaraju na pitanja studenata* ($M=3,74$, $SD=0,787$) te da *Na nastavi vlada opušteno i tolerantno radno ozračje* ($M=3,50$, $SD=0,872$).

Valja istaknuti da je najviše rangiranom obilježju, a to je *Nastavnici studente potiču na izlaganje pred skupinom* najviše studenata (23) dalo najveću ocjenu (5 na Likertovoj skali). Da poticanje na izlaganje pred skupinom doprinosi razvoju kritičkog mišljenja kod studenata slaže se i Tsui (1999). Isto tako, uočava se da se pet najviše rangiranih obilježja odnosi na skupine poticanja na izlaganje pred skupinom, provođenje pisanih ispita esejskog tipa te na skupinu obilježja koja se odnosi na nastavno ozračje. Bezinović i sur. (2012) slažu se da je stvaranje poticajnog nastavnog ozračja jedan od najvažnijih preduvjeta za uspješno učenje. Poticajno nastavno ozračje je ono ozračje u kojem se nastavnik prema studentima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem, spremno odgovara na njihova pitanja i stvara podržavajuće i opušteno ozračje u kojem se potiče suradnja, međusobno poštovanje i uključenost u nastavni proces. Slično navodi i

Jurčić (2014) tvrdeći kako ugodno, radno i podržavajuće radno ozračje postoji onda kada nastavnici i studenti međusobno komuniciraju, jedni druge podržavaju i međusobno pomažu, uzajamno prihvaćaju i uzimaju u obzir uzajamne potrebe i ciljeve.

S obzirom na to da studenti najviše procjenjuju navedena obilježja može se uočiti kako je uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata na Filozofskom fakultetu u Rijeci prvenstveno usmjerena na stvaranje poticajnog nastavnog ozračja za učenje.

Za razliku od prethodno navedenih, sudionici najniže procjenjuju sljedeće tvrdnje: *Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (olujna mozgovna ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.)* ($M=2,46$, $SD=0,887$), *Nastavnici studente potiču da prate i provjeravaju svoje uratke i svoj napredak (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojeg su došli)* ($M=2,49$, $SD=0,904$), *Nastavnici studente potiču na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja kojeg su učili (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom grafičkih prikaza sadržaja)* ($M=2,61$, $SD=1,095$), *Nastavnici studente poučavaju kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka* ($M=2,69$, $SD=0,959$) te da *Nastavnici studente potiču da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore* ($M=2,71$, $SD=0,941$). Uočava se pritom da su rezultati standardnih devijacija niži kod obilježja koja se procjenjuju kao zastupljenija, a viši kod obilježja koja se procjenjuju kao manje zastupljena. Takvi rezultati upućuju na to da više suglasja među sudionicima istraživanja postoji oko toga koja su obilježja zastupljenija, a više nesuglasja oko onih koja nisu.

Važno je istaknuti kako tri od pet obilježja za koje sudionici istraživanja procjenjuju najmanje slaganje pripadaju skupini poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja, dok jedno obilježje pripada skupini interakcije na nastavi. Najniže rangirano obilježje odnosi se na primjenu različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi.

U nastavku teksta prikazani su rezultati procjene stupnja slaganja s tvrdnjama i njihova interpretacija s obzirom na skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Prva kategorija odnosi se na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja koja obuhvaća osam čestica zastupljenih u anketnom upitniku (*Tablica 7.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
1.	Nastavnici stavljaju naglasak na razumijevanje, analizu i vrednovanje, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja.	2	20	30	17	3	2,99	,896
2.	Nastavnici studentima postavljaju pitanja koja potiču na razmatranje nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva.	0	28	28	26	4	3,28	,843
3.	Nastavnici studente poučavaju kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka.	2	37	18	11	4	2,69	,959
5.	Nastavnici studente ohrabruju da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na nastavni sadržaj.	2	8	34	19	9	3,35	,937
6.	Nastavnici studente potiču na povezivanje nastavnog sadržaja iz različitih kolegija.	4	19	22	24	3	3,04	,999
7.	Nastavnici povezuju sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima studenata.	4	11	34	19	4	3,11	,928
8.	Nastavnici studente potiču na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja kojeg su učili (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom grafičkih prikaza sadržaja).	13	20	24	12	3	2,61	1,095
9.	Nastavnici studente potiču da prate i provjeravaju svoje uratke i svoj napredak (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojeg su došli).	10	26	28	7	1	2,49	,904

Tablica 7. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

U prosjeku, najniže vrijednosti studenti pripisuju česticama *Nastavnici studente potiču da prate i provjeravaju svoje uratke i svoj napredak (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojeg su došli)* ($M=2,49$, $SD=0,904$), *Nastavnici studente potiču na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja kojeg su učili (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom grafičkih prikaza sadržaja)* ($M=2,61$, $SD=1,095$), *Nastavnici studente poučavaju kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka* ($M=2,69$, $SD=0,959$). Važno

je također naglasiti kako za ovu skupinu tvrdnji vrijednosti ne prelaze aritmetičku sredinu od 3,35. Isto tako, za sve tri navedene najniže rangirane vrijednosti uočava se i visoki broj studenata koji su odgovorili na tvrdnje sa stavom „*niti se ne slažem niti se slažem*”. Razlog tome može biti i društvena prihvatljivost poželjnih odgovora ili nezainteresiranost za temu.

Poučavati metakognitivnim vještinama i strategijama učenja znači aktivno pratiti i kontrolirati proces učenja (Halpern, 1999). Nastavnik to može činiti tako da od studenata traži da planiraju i organiziraju svoj pristup učenju ili rješavanju određenih zadataka, raspravljaju o prikladnom odabiru pristupa učenju, da studenti prate vlastito razumijevanje naučenog, uočavaju i ispravljaju pogreške, prate i provjeravaju učinkovitost i kvalitetu svog učenja. S druge strane, nastavnik koristeći različite pristupe u poučavanju postavlja izazovna pitanja čime potiče aktivno učenje. Od studenata traži razumijevanje, a ne samo puku reprodukciju nastavnog sadržaja (Bezinović i sur, 2012). Da je za kritičko mišljenje bazično razumijevanje informacija samo početna pozicija, a ne i sam cilj učenja slažu se Buchberger (2012) i Klooster (2001).

S obzirom na to da su tri od pet najniže rangiranih čestica u anketnom upitniku upravo one koje se tiču poučavanja metakognitivnih vještina i strategija učenja daje se naslutiti kako studenti vrlo nisko procjenjuju upravo ovu skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Može se stoga uočiti da s obzirom na uglavnom niske rezultate fokus sveučilišnih nastavnika nije na poučavanju metakognitivnih vještina i strategija učenja.

Nadalje, slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama s obzirom na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to je pridavanje značaja kritičkom mišljenju koja obuhvaća dvije čestice zastupljene u anketnom upitniku (*Tablica 8.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Pridavanje značaja kritičkom mišljenju		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
10.	Nastavnici kod studenata cijene kritičko mišljenje.	2	10	31	21	8	3,32	,947
11.	Nastavnici prihvaćaju raznovrsne argumentirane stavove studenata.	2	10	28	19	10	3,36	1,000

Tablica 8. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - pridavanje značaja kritičkom mišljenju

Rezultati procjene stupnja slaganja s tvrdnjama ove skupine koja se odnosi na pridavanje značaja kritičkom mišljenju pokazuju uglavnom prosječne procjene studenata. Drugim riječima, studenti se ne slažu u potpunost da *Nastavnici kod studenata cijene kritičko mišljenje* ($M=3,32$, $SD=0,947$). Ipak, studenti nešto više procjenjuju da *Nastavnici prihvaćaju raznovrsne argumentirane stavove studenata* ($M=3,36$, $SD=1,000$). Tri studenata nisu odgovorila na ovo pitanje. Rezultati također upućuju na visok broj studenata koji su postavljene tvrdnje rangirali stavom „*niti se ne slažem niti se slažem*”.

Da bi poticali kritičko mišljenje kod studenata nastavnici bi prema Forumu za slobodu odgoja (2016) trebali, između ostalog, cijeliti kritičko mišljenje te prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja studenata. Klooster (2001) smatra kako studenti cijene nastavnika kojem je stalo do njihovog mišljenja. Valja uzeti u obzir da i visoke procjene studenata za ovu kategoriju nisu nužan pokazatelj da sveučilišni nastavnici zaista poučavaju studente za kritičko mišljenje. Drugim riječima, pridavanje značaja kritičkom mišljenju je važan dio poučavanja za kritičko mišljenje ali nije samodostatno. Sveučilišni nastavnici bi se mogli složiti da posebno pridaju značaj kritičkom mišljenju, no ukoliko na nastavi ne primjenjuju i druga obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, utoliko će učinak kod studenata u razvoju kritičkog mišljenja biti minimalan.

U nastavku teksta prikazani su rezultati procjene stupnja slaganja s tvrdnjama s obzirom na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to su oblici rada koja obuhvaća jednu česticu zastupljenu u anketnom upitniku (*Tablica 9.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Oblici rada		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
12.	Nastavnici primjenjuju suradničke oblike rada u nastavi (rad u paru, rad u istraživačkim grupama, timski rad, i sl.).	3	9	28	23	7	3,31	,971

Tablica 9. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - oblici rada

Rezultati procjene studenata pokazuju kako u prosjeku *Nastavnici primjenjuju suradničke oblike rada u nastavi (rad u paru, rad u istraživačkim grupama, timski rad, i sl.)* ($M=3,31$, $SD=0,971$). Valja pri tome istaknuti kako dva studenta nisu dala procjenu na navedenu tvrdnju.

Prema rezultatima istraživanja koje je provela Nikčević-Milković (2004) može se uočiti da se studenti uglavnom slažu da se osjećaju zadovoljno kada suradnički rade na obradi zadane teme ($M=6,19$, $SD=0,950$) te se također slažu da imaju korist od skupnog rada jer im je kasnije potrebno manje individualnog učenja iste teme ($M=6,29$, $SD=0,840$). Da je znanje usvojeno suradničkim učenjem operativnije i trajnije slaže se i Jurčić (2014). Klooster (2001) također navodi kako nastavnik treba studente poticati na suradnju jer se na taj način u nastavi simulira socijalna dimenzija kritičkog mišljenja. Drugim riječima, studenti koji rade zajedno postaju građani koji znaju raditi jedni s drugima.

Razlog zbog kojeg studenti na Filozofskom fakultetu u Rijeci uglavnom niže procjenjuju primjenu suradničkih oblika rada u nastavi može biti kontinuirana primjena frontalnog oblika rada. Kako navodi Lavrnja (1998), frontalni oblik rada studenta stavlja u poziciju pasivnog sudionika i primatelja informacija, ne vodi računa o individualnom napretku studenta i onemogućava interakciju među studentima. S druge strane, bez obzira na nedostatke frontalnog oblika rada, nastavnik ipak može potaknuti studente na interakciju i organizirati nastavu na način da su studenti više usmjereni na međusobni rad, a manje na njega samoga.

Slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to su metode rada koja obuhvaća dvije čestice zastupljene u anketnom upitniku (*Tablica 10.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Metode rada		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
13.	Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.).	8	32	25	5	2	2,46	,887
14.	Nastavnici studente potiču na diskusije u okviru predavanja.	0	11	23	30	8	3,49	,888

Tablica 10. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - metode rada

Rezultati procjene studenata pokazuju uglavnom niže vrijednosti u primjeni različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi: *Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.)* ($M=2,46$, $SD=0,887$). Ukupno je 32 studenata označilo ovu tvrdnju ocjenom dva što je uz osam studenata koji su je vrednovali jedinicom rezultiralo najniže rangiranom česticom u anketnom upitniku. Može se uočiti kako se samo dvoje studenata koji su sudjelovali u istraživanju „u potpunosti slaže” da nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi. Nešto više vrijednosti studenti pripisuju tvrdnji *Nastavnici studente potiču na diskusije u okviru predavanja* ($M=3,49$, $SD=0,888$).

Nastavne metode rada su zajedničke aktivnosti nastavnika i studenata u nastavi kojima se ostvaruju ciljevi i zadaci nastave i poučavanja. Prvenstveno su to aktivnosti koje se odnose na načine prenošenja, traženja, obrade i prerade informacija (Lavrnja, 1998). Metode rada koje se u literaturi najčešće spominju su: verbalne (monološke i dijaloške), dokumentacijske, demonstracijske te operacijske (laboratorijsko-eksperimentalne i metode praktičnih radova). U poglavlju 3.2. daje se prikaz aktivnih nastavnih metoda poučavanja koje potiču razvoj kritičkog mišljenja.

Tsui (1999) upućuje da su rezultati istraživanja pokazali kako je poželjno nastavni sadržaj kombinirati s različitim nastavnim metodama, a s time se slaže i Lavrnja (1998) navodeći kako nastavne metode valja kombinirati kako bi se studentima omogućilo aktivno učenje i potaklo ih da razviju svoj individualni odgojno-obrazovni maksimum.

Rezultati ovog istraživanja upućuju na zaključak da sveučilišni nastavnici uglavnom primjenjuju tradicionalne metode poučavanja u nastavi te da rijetko primjenjuju različite aktivne metode poučavanja na koje upućuje recentna literatura.

U nastavku teksta slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to je interakcija na nastavi koja obuhvaća tri čestice zastupljene u anketnom upitniku (*Tablica 11.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Interakcija na nastavi		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
4.	Nastavnici stavljaju naglasak na interaktivnu nastavu i aktivno učenje.	2	24	29	12	4	2,89	,919
15.	Nastavnici studentima osiguravaju dovoljno vremena za obrazlaganje svojih misli i opravdavanje svojih stavova.	3	10	33	22	4	3,19	,898
16.	Nastavnici studente potiču da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.	7	24	24	17	0	2,71	,941

Tablica 11. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - interakcija na nastavi

Govoreći o interakciji na nastavi, rezultati procjena studenata pokazuju uglavnom niske vrijednosti. Jedna od najnižih vrijednosti u anketnom upitniku odnosi se na česticu *Nastavnici studente potiču da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore* ($M=2,71$, $SD=0,941$) pri čemu se može uočiti da niti jedan student toj čestici nije pripisao vrijednost pet. U prilog postavljenoj hipotezi istraživanja ide i niska vrijednost za česticu *Nastavnici stavljaju naglasak na interaktivnu nastavu i aktivno učenje* ($M=2,89$, $SD=0,919$). Jedan student na to pitanje nije dao odgovor. Studenti ipak, u nešto većoj mjeri, smatraju da *Nastavnici studentima osiguravaju dovoljno vremena za obrazlaganje svojih misli i opravdavanje svojih stavova* ($M=3,19$, $SD=0,898$).

Jensen (2003, prema Kadum-Bošnjak, 2012) smatra kako je izravna interakcija na nastavi jedan od čimbenika suradničkog učenja. Interakcija na nastavi je u tom smislu situacija u kojoj studenti moraju pri rješavanju zadataka međusobno komunicirati i surađivati, pomagati i poučavati jedni druge, dogovarati se o pristupu danom problemu i načinu njegova rješavanja te o načinu učenja. Forum za slobodu odgoja (2016) nastavnicima preporuča da studentima osiguraju vrijeme i prigodu za uvježbavanje kritičkog mišljenja. Da to nije slučaj pokazuju rezultati istraživanja kojeg su proveli Bradley i Bradley (2005) koji ukazuju na nešto niže vrijednosti za česticu koja se odnosi na osiguravanje vremena za obrazlaganje misli i opravdavanje gledišta ($M=2,694$, $SD=0,342$) te na česticu koja se odnosi na poticanje studenata da odgovaraju na pitanja jedni drugima ($M=2,522$, $SD=0,154$) od onih koje su dobivene ovim istraživanjem.

Može se uočiti kako studenti Filozofskog fakulteta interakciji na nastavi pripisuju vrijednosti koje su niže od prosječnih. Iako je interakcija međusobni odnos nastavnika i studenata, a većina dostupne literature ukazuje na ulogu nastavnika u tom procesu, vrijedi napomenuti kako bi i s druge strane studenti trebali dati svoj doprinos. Nikčević-Milković (2004) navodi kako bi i studenti trebali preuzeti aktivnu ulogu u procesu učenja. Dakako, niske procjene studenata mogu biti povezane s niskim procjenama primjene različitih oblika rada i aktivnih metoda poučavanja.

Slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to su povratne informacije nastavnika koja obuhvaća dvije čestice zastupljene u anketnom upitniku (*Tablica 12.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Povratne informacije nastavnika		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
17.	Nastavnici studentima objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.	2	18	30	16	6	3,08	,960
18.	Nastavnici studentima pružaju konstruktivne povratne informacije o njihovom radu.	2	14	35	16	3	3,06	,849

Tablica 12. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - povratne informacije nastavnika

Može se uočiti da studenti pripisuju prosječne vrijednosti ovoj kategoriji i to da *Nastavnici studentima objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan* ($M=3,08$, $SD=0,960$) te da u prosjeku *Nastavnici studentima pružaju konstruktivne povratne informacije o njihovom radu* ($M=3,06$, $SD=0,849$).

Bezinović i sur. (2012) navode kako pružanje povratnih informacija olakšava razumijevanje i usvajanje sadržaja učenja. Također, povratne informacije studentima omogućuju aktivno uključivanje u nastavu i prilagođavanje vlastitog učenja. S druge strane, nastavnici na taj način mogu bolje uočavati i pratiti napredak studenata, dati im smjernice za dodatan napredak ali i prilagoditi svoj tempo rada studentima i njihovom procesu učenja.

Pružanje povratnih informacija studentima na Filozofskom fakultetu u Rijeci lakše je no ikad. U prilog tome, a i dobivenim rezultatima istraživanja, ide proces informatizacije Sveučilišta i primjena sustava za udaljeno učenje *MudRi* koji omogućava pružanje povratnih informacija nastavnika za pisane radove studenata. Tsui (1999) navodi kako su pozitivnu važnost za razvoj kritičkog mišljenja kod studenata, između ostalog, imale upravo povratne informacije nastavnika o pisanim radovima.

U nastavku teksta slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to je poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom koja obuhvaća jednu česticu zastupljenu u anketnom upitniku (*Tablica 13.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
19.	Nastavnici studente potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom.	0	2	17	30	23	4,03	,822

Tablica 13. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - poticanje na izlaganje prezentacija pred skupinom

Može se uočiti kako sudionici istraživanja visoko procjenju navedenu tvrdnju: *Nastavnici studente potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom* ($M=4,03$, $SD=0,822$). Spomenutoj čestici studenti pridaju najveću vrijednost u anketnom upitniku, a čak 23 studenta se „u potpunosti slaže” s navedenom tvrdnjom.

Da izlaganje prezentacija pred skupinom doprinosi kritičkom mišljenju kod studenata slaže se i Tsui (1999).

Sukladno rezultatima istraživanja valja zaključiti kako nastavnici studente Filozofskog fakulteta u Rijeci uglavnom potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom. Ipak, kontradiktorni su rezultati koji upućuju na prosječno nisku primjenu suradničkih oblika rada, a uglavnom visoku procjenu za poticanje izlaganja prezentacija pred skupinom. Ako se uzme u obzir da je rezultat

grupnog oblika rada izložiti i kritički razmotriti dobivene rezultate, izvršiti sintezu i uopćiti dobivene rezultate (Lavrnja, 1998), postavlja se pitanje prezentiraju li studenti sadržaje koji su rezultat takvih oblika rada ili sadržaje koje zbog nedostatka vremena nastavnik ne može (ili ne želi) obraditi.

Nadalje, slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na sljedeću skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to je provođenje pisanih ispita esejskog tipa koja obuhvaća jednu česticu zastupljenu u anketnom upitniku (*Tablica 14.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Provođenje pisanih ispita esejskog tipa		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
20.	Nastavnici provode pisane ispite esejskog tipa.	1	3	20	34	13	3,77	,848

Tablica 14. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - provođenje pisanih ispita esejskog tipa

Rezultati upućuju na zaključak da nešto iznad prosjeka *Nastavnici provode pisane ispite esejskog tipa* ($M=3,77$, $SD=0,848$).

Buchberger (2012) navodi kako je kritičko pisanje jedna od aktivnosti i instrument kritičkog mišljenja koji obuhvaća analizu, prosuđivanje i vrednovanje informacija. Klooster (2001) smatra kako je pisanje najteži zadatak za studente jer prisiljava studente da misle, konstruiraju argumente koji podupiru njihove teze i rješavaju probleme nudeći rješenja svojim čitateljima. S druge strane, poticanje studenata da pišu, odnosno da rješavaju pisane ispite esejskog tipa stvara dodatan posao nastavnicima. Bez obzira na dodatan posao Klooster (2001) smatra kako je ipak pisanje najvažniji alat u poučavanju za kritičko mišljenje.

U nastavku teksta slijedi prikaz rezultata procjene stupnja slaganja s tvrdnjama koje se odnose na posljednju skupinu obilježja poučavanja za kritičko mišljenje, a to je nastavno ozračje koja obuhvaća tri čestice zastupljene u anketnom upitniku (*Tablica 15.*).

Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje								
Nastavno ozračje		f						
		1	2	3	4	5	M	SD
21.	Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem.	0	2	22	30	18	3,89	,815
22.	Na nastavi vlada opušteno i tolerantno radno ozračje.	1	6	30	26	9	3,50	,872
23.	Nastavnici spremno odgovaraju na pitanja studenata.	0	3	25	32	12	3,74	,787

Tablica 15. Skupine obilježja poučavanja za kritičko mišljenje - nastavno ozračje

S obzirom na rezultate istraživanja može se uočiti kako studenti navedenim tvrdnjama pridaju vrijednosti koje su nešto više od prosjeka. Ova kategorija obuhvaća tri čestice najviše vrijednosti u anketnom upitniku i to redom: *Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem* ($M=3,89$, $SD=0,815$), *Nastavnici spremno odgovaraju na pitanja studenata* ($M=3,74$, $SD=0,787$) te *Na nastavi vlada opušteno i tolerantno radno ozračje* ($M=3,50$, $SD=0,872$).

Kadum-Bošnjak (2012) upućuje na potrebu stvaranja pozitivnog i motivirajućeg nastavnog ozračja kako bi razmjena informacija i znanja između nastavnika i studenata bila učinkovita. S time se slaže i Jurčić (2014) navodeći kako je ugodno, radno i podržavajuće nastavno ozračje moguće ostvariti kada se nastavnik i studenti međusobno podržavaju, pomažu i prihvaćaju. Kako bi se postiglo takvo nastavno ozračje Jurčić (2014) navodi kako je, između ostalog, važna i nastavnikova podrška, odnosno poticanje i hrabrenje studenata, optimistična očekivanja, prihvaćanje individualnih karakteristika studenata, pokazivanje smirenosti i strpljenja, održavanje umjerene distance prema studentima i iznošenje na vidjelo pozitivnosti i pružanje prilike da studenti poprave svoje eventualne pogreške.

Rezultati ukazuju na zaključak kako sudionici istraživanja najviše procjenjuju upravo takve osobine svojih nastavnika, čime se ostvaruje uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja.

Kao što je navedeno u opisu instrumenta istraživanja (poglavlje 4.7.), posljednji dio anketnog upitnika sadržavao je prostor za dodatni komentar. Pitanje je bilo postavljeno na način

da omogući studentima davanje komentara po vlastitom nahođenju (*Ukoliko imate dodatnih komentara, molim upišite ih.*).

Na postavljeno pitanje odgovorilo je ukupno devet studenata (12,5%). Komentari studenata su izrazito vrijedni zato što daju uvid u njihova promišljanja koja nisu nužno vođena i ograničena postavljenim ciljevima istraživanja.

Komentari studenata analizirani su i grupirani u dvije skupine: opći komentari i komentari na istraživanje (*Tablica 16.*).

Komentari sudionika istraživanja		
	f	%
Opći komentari	8	88,89
Komentari na istraživanje	1	11,11
Ukupno	9	100

Tablica 16. Kategorizacija komentara sudionika

Kao što je vidljivo iz *Tablice 16.* gotovo svi sudionici koji su dali komentar na postavljeno pitanje u svojim su se odgovorima referirali na opće komentare. Samo se jedna studentica osvrnula na metodu prikupljanja podataka u istraživanju.

Sudionici čiji su odgovori grupirani u kategoriju općih komentara ističu sljedeće stavove:

To što neki profesori rade ili ne rade nešto ne znači da je to nužno dobro/loše.

Previše je naglasak na čistom zapamćivanju i reproduciranju gradiva. Inzistira se na kvantiteti, a ne na kvaliteti.

„Nastavnici” je vrlo širok pojam. Naravno da postoje velike individualne razlike među njima, ovo je u globalu opći dojam, neki su više, neki manje uspješni u svom radu i svim gore navedenim tvrdnjama.

Ne provode svi nastavnici pisane ispite esejskog tipa ali većina njih s nastavničkog modula to čini.

Hoće li profesor prihvatiti (kritičko) mišljenje studenta ovisi o tipu nastavnika. Neki vrednuju samo svoje mišljenje i njega se moramo držati. Neki profesori prihvaćaju svaki odgovor.

Velika je razlika između pojedinih nastavnika stoga je teško odgovoriti na postavljena pitanja.

Velika je razlika između profesora s različitih odsjeka. Bilo bi dobro da ima tablica za profesore s našeg odsjeka i one koji predaju u okviru nastavničkog modula.

Profesori se puno razlikuju na Filozofskom fakultetu pa je teško govoriti općenito kakvi su.

Komentari uključeni u ovu ovu skupinu su dvojaki. Analiza općih komentara sudionika istraživanja upućuje na nemogućnost generaliziranja dok se dio sudionika ipak referira na neka specifična obilježja poučavanja za kritičko mišljenje.

Sudionica istraživanja čiji je komentar grupiran u kategoriju komentara na istraživanje ističe sljedeće:

Mislim da ovakav oblik anketiranja nije moguće uzeti kao mjerodavan jer se ne odnosi na specifičan kolegij i profesora. Na studiju postoje profesori koji prakticiraju sve od ispitanog, neki samo nešto, a neki ništa. Nije moguće generaliziranje jer se ne odnose svi odgovori na istu osobu!!! Ne može se govoriti u globalu!!!!

Svi komentari studenata su jednako vrijedni kao uvid u njihova razmišljanja i stavove te metodološka ograničenja ali i moguća poboljšanja u daljnim istraživanjima. Iz njih su proizašle preporuke i otvorena pitanja koja se analiziraju u sljedećem poglavlju.

6. Preporuke i otvorena pitanja

Prikazani rezultati istraživanja vrijedan su izvor podataka o mogućnostima unaprjeđivanja visokoškolskog obrazovanja što se posebno odnosi na usavršavanje rada sveučilišnih nastavnika na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

S obzirom na navedene rezultate istraživanja i njihovu interpretaciju valja zaključiti kako se uloga nastavnika na Filozofskom fakultetu u Rijeci uglavnom ostvaruje u stvaranju poticajnog nastavnog ozračja za učenje dok studenti procjenjuju kako ih nastavnici u većoj mjeri ne poučavaju metakognitivnim vještinama i strategijama učenja, ne potiču interakciju na nastavi te uglavnom ne primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi. Da je ipak moguće poučavati studente za kritičko mišljenje vidljivo je u nastojanjima domaćih znanstvenika i pedagoga praktičara da potaknu nastavnike na prilagodbu promjenama koje pred njima stoje. Tome u prilog idu istraživanja Željke Bjelanović Dijanić (2012), Zvonimira Bošnjaka (2009) i Anele Nikčević-Milković (2004) te teorijski radovi Ive Buchberger (2012), Višnje Grozdanić (2009) i Foruma za slobodu odgoja (2016).

S druge strane, projekt *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* (RWCT - *International Reading Association*) u okviru radionica također nastavnicima pruža nove spoznaje u poučavanju za kritičko mišljenje te podršku u njihovoj primjeni u nastavi. Projekt *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* je međunarodni, suradnički projekt prosvjetnih djelatnika čitavog svijeta. Pokrenut je 1997. godine na inicijativu europskih zemalja u tranziciji koje u svoj sustav obrazovanja žele ugraditi sustav poučavanja koji će učenike pripremiti za ulogu odgovornih građana u otvorenim društvima (Grozdanić, 2009). Svrha projekta je uvesti u nastavu metode poučavanja i učenja koje promiču kritičko mišljenje među učenicima svih uzrasta i u svim predmetima bez zadiranja u sadržaj poučavanja. Na području Republike Hrvatske projekt se provodi od 1998. godine, a namijenjen je nastavnicima svih razina obrazovanja, od vrtića do fakulteta. Projekt omogućuje nadopunu i poboljšanje nastave novim nastavnim metodama poučavanja, a temelji se na aktivnom učenju, samostalnom radu, suradničkom učenju i kritičkom mišljenju te odgovornosti za vlastiti napredak i znanje te naviku učenja cijelog života (Forum za slobodu odgoja, 2016). Projekt se provodi u 32 zemlje, a više od 50.000 nastavnika učenike poučava u duhu ovog projekta. Pedagoške postavke, odnosno ciljevi projekta mogu se prikazati na sljedeći način (Forum za slobodu odgoja, 2016):

- povećati sposobnost učenika da kritički misle, preuzmu odgovornost za vlastito učenje, oblikuju svoje, nezavisno mišljenje i da poštuju tuđa mišljenja,
- izgraditi zdrave i odgovorne pojedince koji znaju surađivati s drugima i sposobni su učiti cijelog života
- naučiti učenike samostalnom radu i primjeni naučenog u svakodnevnom životu,
- poticati suradničko učenje,
- prikazati praktične metode poučavanja na temelju filozofski dosljednih, teorijski utemeljenih postavki.

Projekt je evaluirao *American Institute for Research* 2001. godine u četiri zemlje. Rezultati su pokazali kako postoje razlike između onih nastavnika i učenika koji su sudjelovali u projektu i kontrolnih skupina. Sudjelovanje u projektu pozitivno je i značajno povezano sa sljedećim aspektima poučavanja (prema Nikčević-Milković, 2004):

1. Učenici koji su poučavani metodama koje promiče projekt pokazali su bolje vještine kritičkog mišljenja nego učenici u kontrolnim skupinama s time da su uočene razlike rezultat različitih oblika komunikacije u nastavi kao i nastavnikove integracije kritičkog mišljenja u nastavi,

2. Nastavnici koji su sudjelovali u projektu više potiču učenike na rad u manjim skupinama i ohrabruju učenike da diskutiraju bez njegovog vođenja. Nadalje, više vremena posvećuju promicanju mišljenja višeg reda, razgovora o bitnom, povezanosti sa stvarnim svijetom te više potiču učenike da se prilikom rješavanja problema koriste različitim pristupima,

3. Nastavnici koji su sudjelovali u projektu izražavaju više zadovoljstva svojim poslom, a učenici izražavaju više zadovoljstva u aktivnostima u kojima su aktivni sudionici procesa učenja.

U prilog navedenim rezultatima evaluacije projekta *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* idu i rezultati istraživanja autorice Nikčević-Milković (2004) koja je metode projekta primijenila na visokoškolskoj razini dokazavši kako su studenti zadovoljni takvim načinom poučavanja (zadovoljni samim postupkom obrade nastavne cjeline, aktivnim sudjelovanjem na nastavi, izradom plakata ili mapa te suradničkim radom na obradi zadane teme) te kako i sami procjenjuju da od njega imaju koristi (koristi od usvajanja nastavne cjeline postupkom, aktivnog sudjelovanja u nastavi općenito, aktivnog učenja te specifične nastavne cjeline u odnosu na druge, od izrade

plakata ili mapa, suradničkog rada općenito te korist u smislu dugotrajnije pohrane cjeline u pamćenju).

Nadalje, prijedlozi za daljnja istraživanja temeljena na komentarima sudionika istraživanja pokazuju kako je potrebno prilagoditi pristup istraživanju ili instrument prikupljanja podataka. Na taj će način biti moguće ispitati obilježja poučavanja s obzirom na različite tipove nastavnika ili nastavnike različitih smjerova studija. Također, ostaje otvoreno pitanje postoji li statistički značajna razlika s obzirom na nastavnike koji predaju na nastavničkom modulu i ostale nastavnike Filozofskog fakulteta u Rijeci.

S druge strane, obilježja poučavanja za kritičko mišljenje potrebno je dopuniti. Ovim istraživanjem, koje je na razini pilot istraživanja i služi za potrebe završnog rada, obuhvaćena su (samo) 23 obilježja poučavanja za kritičko mišljenje. Dakako, recentna literatura i inozemna istraživanja upućuju na dodatna obilježja koja je moguće ispitati.

Broj sudionika istraživanja potrebno je povećati. Iako broj od 72 sudionika koja su pristupila istraživanju omogućuje generalizaciju rezultata istraživanja, valja uzeti u obzir kako je uzorak bio prigodan te da nisu svi studenti svih diplomskih studija u jednakoj mjeri pristupili istraživanju. Također moguće je istraživanjem obuhvatiti i studente drugih sastavnica Sveučilišta u Rijeci pa uvidjeti postoji li statistički značajna razlika (i ako da u čemu) u obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje na društveno humanističkim studijima i medicinskim, tehničkim, prirodoslovnim ili drugim studijima.

Potrebno je također korelirati dobivene vrijednosti s kategorijom spola, godinom studija i studijem kojeg sudionici istraživanja pohađaju. Moguće je da bi usporedba rezultata pokazala kako postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol, godinu studija i studij kojeg sudionici istraživanja pohađaju kao i s obzirom na nastavnike na različitim studijima. Također, moguće je da bi usporedba rezultata istraživanja provedenog na uzorku studenata prvih i drugih godina diplomskih studija pokazala da postoji statistički značajna razlika u poučavanju studenata koji su bliži ulasku na tržište rada. Moguće je takav pristup istraživanju koristiti pri usporedbi rezultata na uzorku studenata nižih godina studija i završnih godina.

Iako se u radu naglašava uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kao nosioca visokoškolskog obrazovanja, važno je imati na umu da odgovornost za učenje i kritičko mišljenje

imaju i studenti. Nastavni proces nužno zahtjeva potpunu uključenost nastavnika i studenata. Kako bi studenti djelotvorno kritički mislili, Forum za slobodu odgoja (2016) podsjeća kako trebaju razviti samopouzdanje i svijest o vrijednosti svog mišljenja i ideja, aktivno se uključiti u proces učenja, s uvažavanjem prihvatiti raznovrsna mišljenja svojih kolega te biti spremni izraziti svoj sud ali i suzdržati se od njega. S time se slaže i Nikčević-Milković (2004, str. 48) navodeći kako pri razvoju kritičkog mišljenja studenti trebaju aktivirati mnogo procesa mišljenja, među kojima su i pažljivo slušanje, identificiranje i formuliranje pitanja, organiziranje misli, bilježenje sličnosti i razlika, razlikovanje valjanih i nevaljanih zaključaka te sagledavanje tvrdnji s različitih aspekata. Nastavnici će studentima u svakom slučaju dati znanja o kojima trebaju misliti.

7. Zaključak

Teorijski pregled literature potvrđuje kako je poučavanje za kritičko mišljenje važno i korisno no njegova učinkovitost ipak ovisi kompetencijama nastavnika. Hoće li sveučilišni nastavnici na Filozofskom fakultetu pored sadržajnog aspekta nastave pronaći vremena i prigode za vježbanje kritičkog mišljenja prvenstveno ovisi o njima samima te ciljevima i ishodima učenja koje postavljaju pred svoje studente.

Rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 72 studenta diplomskih studija na Filozofskom fakultetu u Rijeci o obilježjima poučavanja za kritičko mišljenje pokazali su kako je uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja na Filozofskom fakultetu u Rijeci uglavnom usmjerena na stvaranje poticajnog nastavnog ozračja za učenje, dok se najniže procijenjena obilježja poučavanja za kritičko mišljenje odnose na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja, interakciju na nastavi te primjenu različitih aktivnih metoda poučavanja u nastavi. Može se reći kako je potvrđena postavljena hipoteza istraživanja koja je glasila da obilježja za poučavanje za kritičko mišljenje u većini nisu razvijena, odnosno da sveučilišni nastavnici nedovoljno potiču razvoj kritičkog mišljenja kod studenata na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Bez obzira na rezultate istraživanja potrebno je provesti kvalitetnija i opsežnija istraživanja kako bi rezultati bili točniji i objektivniji. Na neke od prijedloga upućuju i komentari sudionika istraživanja. S druge strane, u duhu kritičkog mišljenja, teze i rezultate provedenog istraživanja opravdano treba dovesti u pitanje, preispitivati ih i u odnosu na njih zauzeti vlastiti stav.

8. Prilozi

8.1. Anketni upitnik



Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Sveučilišna avenija 4, 51 000 Rijeka

Tel: + 385 (0) 91 271 0580

POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE

Anketni upitnik za studente Filozofskog fakulteta u Rijeci

Poštovani kolege studenti,

kao izrazito važne sudionike visokoškolskog obrazovanja, pozivam Vas na sudjelovanje u istraživanju o ulozi nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Istraživanje se provodi u okviru završnog rada „Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci” na preddiplomskom studiju Odsjeka za pedagogiju.

Vaše znanje, iskustvo i stavovi o predmetu istraživanja od osobite su važnosti za ostvarenje ciljeva završnog rada pa Vas molim da pažljivo ispunite priloženi upitnik.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će upotrebljeni isključivo u svrhu znanstvene analize, nema točnih i netočnih odgovora, a potpuna anonimnost sudionika je zajamčena.

Unaprijed zahvaljujem na suradnji i Vašim odgovorima!

Sara Sušanj, studentica 3. godine preddiplomskog studija pedagogije i filozofije

**Napomena: Izrazi koji se koriste u anketnom upitniku, a imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.*

Pred Vama se nalazi anketni upitnik koji se sastoji od sljedećih dijelova: 1. Opći podaci i 2. Obilježja poučavanja za kritičko mišljenje.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno 10 minuta.

OPĆI PODACI

Molim Vas da navedete osnovne podatke koji se odnose na Vas i studij koji pohađate.

1. Spol: *(Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)*

1. muški

2. ženski

2. Godina studija: *(Zaokružite jedan od ponuđenih odgovora.)*

1. prva godina diplomskog studija

2. druga godina diplomskog studija

3. Studij: *(Upišite studij koji pohađate.)*

OBILJEŽJA POUČAVANJA ZA KRITIČKO MIŠLJENJE		PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S TVRDNJOM				
<i>Molim Vas da zaokružite odgovor, odnosno procijenite na ljestvici od 1 do 5, (1 znači „uopće se ne slažem”; 5 znači „u potpunosti se slažem”) u kojoj mjeri se Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.</i>		1 - Uopće se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem
1	Nastavnici stavljaju naglasak na razumijevanje, analizu i vrednovanje, a ne samo na zapamćivanje i reprodukciju nastavnog sadržaja.	1	2	3	4	5
2	Nastavnici studentima postavljaju pitanja koja potiču na razmatranje nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva.	1	2	3	4	5
3	Nastavnici studente poučavaju kako pristupiti učenju ili rješavanju određenih zadataka.	1	2	3	4	5
4	Nastavnici stavljaju naglasak na interaktivnu nastavu i aktivno učenje.	1	2	3	4	5
5	Nastavnici studente ohrabruju da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na nastavni sadržaj.	1	2	3	4	5
6	Nastavnici studente potiču na povezivanje nastavnog sadržaja iz različitih kolegija.	1	2	3	4	5
7	Nastavnici povezuju sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima studenata.	1	2	3	4	5
8	Nastavnici studente potiču na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja kojeg su učili (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom grafičkih prikaza sadržaja).	1	2	3	4	5
9	Nastavnici studente potiču da prate i provjeravaju svoje uratke i svoj napredak (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojeg su došli).	1	2	3	4	5
10	Nastavnici kod studenata cijene kritičko mišljenje.	1	2	3	4	5
11	Nastavnici prihvaćaju raznovrsne argumentirane stavove studenata.	1	2	3	4	5
12	Nastavnici primjenjuju suradničke oblike rada u nastavi (rad u paru, rad u istraživačkim grupama, timski rad, i sl.).	1	2	3	4	5
13	Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje, i sl.).	1	2	3	4	5
14	Nastavnici studente potiču na diskusije u okviru predavanja.	1	2	3	4	5

(...) Nastavlja se		1 - Uopće se ne slažem	2	3	4	5 - U potpunosti se slažem
15	Nastavnici studentima osiguravaju dovoljno vremena za obrazlaganje svojih misli i opravdavanje svojih stavova.	1	2	3	4	5
16	Nastavnici studente potiču da u okviru nastave jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore.	1	2	3	4	5
17	Nastavnici studentima objašnjavaju zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.	1	2	3	4	5
18	Nastavnici studentima pružaju konstruktivne povratne informacije o njihovom radu.	1	2	3	4	5
19	Nastavnici studente potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom.	1	2	3	4	5
20	Nastavnici provode pisane ispite esejskog tipa.	1	2	3	4	5
21	Nastavnici se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem.	1	2	3	4	5
22	Na nastavi vlada opušteno i tolerantno radno ozračje.	1	2	3	4	5
23	Nastavnici spremno odgovaraju na pitanja studenata.	1	2	3	4	5

Ukoliko imate dodatnih komenatara, molim upišite ih.

Zahvaljujem na suradnji i Vašim odgovorima!

Ukoliko Vas zanimaju rezultati istraživanja, molim da me kontaktirate na navedenu e-mail adresu.

9. Literatura

Behar, L. S. i Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: a review of the literature. *Journal of college teaching & learning*, 8 (2): 25-42.

Bezinović, P. i sur. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.

Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1): 163-179.

Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40 (3-4): 257-277.

Bradley, S. i Bradley, J. (2005). South Texas higher education: critical thinking in the classroom. *Journal of border educational research*, 4 (1): 59-70.

Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.

Burkhalter, N. i Shegebayev M. (2010). The critical thinking movement in Kazakhstan: a progress report. *Research in comparative and international education*, 5 (4): 434-445.

Choy, C. S. i Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 20 (2): 198-206.

Choy, C. S. i Oo, S. P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International journal of instruction*, 5 (1): 167-182.

Da Silva Almeida, L. i Rodrigues Franco, A. H. (2011). Critical thinking: its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, 29 (1): 175-195.

Ennis, R. (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14 (1): 5-24.

Forum za slobodu odgoja (2016). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Priručnik za nastavnike - inovativne metode rada, učenja i poučavanja*. Zagreb: Diozit d.o.o.

- Gojkov, G. i sur. (2015). Critical thinking of students - indicator of quality in higher education. *Procedia - social and behavioral sciences*, 191 (1): 591-596.
- Grozdanić, V. (2009). Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150 (3-4): 380-424.
- Halpern, F. D. (1999). Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New directions for teaching and learning*, 80 (1): 69-74.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoški istraživanja*, 11 (1): 77-93.
- Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1): 181-199.
- Klooster, D. (2001). *What is critical thinking?* preuzeto 27. studenog 2016. s http://www.sdcentras.lt/pr_kmusr/whatisct.pdf.
- Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Matijević, M. (1999). Didaktika i obrazovna tehnologija u: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor: 487-510.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.
- Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *Medianali - znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kultura društva*, 4 (7): 57-72.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12 (2): 4754.
- Paul, R. i Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* preuzeto 23. studenog 2016. s http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf.
- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36 (4): 411-423.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in higher education*, 40 (2): 185-200.